



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Elisabeth Amundsen Sand

Bacheloroppgave

Uteskole og tilpasset opplæring

Use of the natural environment to increase adapted education

GLUS 1-7 2012

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA X

NEI ☐

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA X

NEI ☐

Norsk sammendrag

Tittel: Uteskole og tilpasset opplæring	
Forfatter: Elisabeth Amundsen Sand	
År: 2015	Sider: 42
Emneord: Uteskole, tilpasset opplæring, differensiering	
Sammendrag: <p>Hensikten med denne oppgaven har vært å se på hvordan uteskoleundervisning kan bidra til tilpasset opplæring. Til innsamling av data valgte jeg et flermetodisk design. Jeg valgte observasjon av uteskole på 6.- og 7.- trinn, samt personlige brev fra 4 informanter.</p> <p>Resultatene av observasjonene og brevene viste at lærerne delte Deweys syn rundt fordelene og nødvendigheten av å bygge bro mellom teori i klasserommet og praksis i uteskole, og at læringsaktiviteter i og utenfor klasserommet ikke kommer i konflikt med hverandre, men heller bør utfylle hverandre.</p> <p>Lærerne var fokuserte på at det skulle være et høyt læringstrykk ute gjennom variert og tilpasset undervisning.</p> <p>Mine funn viste at uteskole la spesielt godt til rette for tilpasset språklæring og inkludering i felles læringsaktiviteter gjennom variasjon og gruppearbeid.</p> <p>Studiet belyser også lærernes viktige rolle i forhold til å kunne koble sammen teori og praksis på hensiktsmessige og læringsfremmende måter gjennom klare mål og kriterier for undervisningen med påfølgende vurdering.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title:

Use of the natural environment to increase adapted education

Authors

Elisabeth Amundsen Sand

Year:

2015

Pages:

42

Keywords:

Outdoor learning, adapted education, natural environment,

Summary:

The object of this task is to observe how the use of the natural environment can contribute to adapted education.

For data collection, I chose several approaches. I chose observation of outdoor learning in the 6th and 7th grades, in addition to personal letters from four subjects.

The results of the observations and letters showed that the teachers shared Dewey's views concerning the advantages and necessity of connecting theory in the classroom and practice during outdoor school. Learning inside the classroom does not conflict with learning outside; rather the two complement one another.

The teachers were focused on a high level of learning outside via varied and differentiated activities.

My findings showed that outdoor school was especially beneficial for improving vocabulary and inclusiveness in group activities.

The paper also highlights the important role of the teachers in connecting purposeful and learning-rich activities via clear learning objectives and criteria for learning and assessment.

Forord

Ideen til denne BA- oppgaven dukket opp siden jeg selv jobber på en skole som driver med systematisk uteskoleundervisning. Jeg har positive erfaringer med undervisningen ute, og ønsket å finne ut mer. Jeg jobber til daglig med elever som har krav på særskilt norskopplæring og spesialelever som har egne individuelle opplæringsplaner grunnet diagnoser som dysleksi og konsentrasjonsvansker. Dette er elever som er faglig sterke tross sine utfordringer, men som sliter med motivasjonen og misliker sterkt å bli tatt ut av klassen for spesialundervisning. Disse har særlig satt pris på uteskoleundervisningen.

Uteskoleundervisning har gitt meg nye erfaringer som klasseleder. Personlig opplever jeg at jeg blir kjent med elevene på en annen måte når vi er ute, og jeg føler også at jeg får vist andre sider av meg selv, noe som elevene også har kommentert.

Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten hjelp og støtte. Veilederen min Hege Knudsmoen har gitt meg både noen utfordringer og gode råd og tips underveis. Takk for at du har utfordret meg, men også støttet meg når jeg trengte det. Kollegaene og elevene mine har vært utrolig imøtekommende, åpne og de har gitt meg både støtte, inspirasjon og motivasjon. Takk for at dere har stilt opp i dette studiet.

Uten familien så hadde det ikke gått å være alenemamma, student og lærervikar. Tusen takk til jenta min for at du er så tålmodig med meg, og for at dere alle alltid stiller opp.

Oslo, 25.mai. 2015

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	3
FORORD	4
1. INNLEDNING	7
1.1 PROBLEMSTILLING	7
1.1.1 Sentrale begreper	7
1.1.2 Uteskole	7
1.1.3 Tilpasset opplæring	8
1.2 TIDLIGERE FORSKNING PÅ UTESKOLE	8
1.3 TIDLIGERE FORSKNING PÅ TPO	9
1.4 OPPBYGNING AV OPPGAVEN	9
2. TEORI	10
2.1 TANKEGODSET FRA DEWEY	10
2.1 SPRÅK	10
2.2 VARIASJON	12
2.3 LÆRERNES KOMPETANSE	13
3. METODE	14
3.1 HERMENEAUTISK PERSPEKTIV	14
3.2 UTVALG OG UTVALGSKRITERIER	14
3.3 OBSERVASJON	15
3.4 BREVMETODEN	16
3.5 RELIABILITET OG PÅLITELIGHET	17
3.6 VALIDITET	17

3.7	ANALYSEARBEIDET.....	18
3.8	ETISKE KRAV OG AVVEIINGER.....	18
4.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATENE.....	20
4.1	SPRÅK	20
4.1.1	<i>Muntlige aktiviteter</i>	<i>20</i>
4.2	VARIASJON.....	21
4.2.1	<i>Lærestoffet.....</i>	<i>21</i>
4.2.2	<i>Læremidler</i>	<i>22</i>
4.2.3	<i>Læringsarena</i>	<i>23</i>
4.2.4	<i>Arbeidsmåter og metoder.....</i>	<i>24</i>
4.2.5	<i>Organisering</i>	<i>25</i>
4.2.6	<i>Vurdering</i>	<i>26</i>
4.3	LÆRERNES KOMPETANSE	28
5.	OPPSUMMERING.....	30
	AVSLUTTENDE ORD	31
6.	LITTERATURLISTE	32
7.	VEDLEGG	35

1. Innledning

Jeg arbeider på en Osloskole som driver med systematisk uteskoleundervisning. Jeg underviser elever som har krav på særskilt norskopplæring etter § 2-8 i Opplæringsloven. Min erfaring er at disse elevene har nytte av konkrete i innlæringen av både faglige, men også dagligdagse ord og begreper. Jeg ønsket å se nærmere på hvordan uteskole kan være et bidrag til tilpasset opplæring for spesielt disse elevene, men også tilpasset opplæring for alle elevene som en vid forståelse av begrepet.

1.1 Problemstilling

Oppgavens problemstilling er *Hvordan kan uteskoleundervisning bidra til tilpasset opplæring?*

1.1.1 Sentrale begreper

I problemstillingen er *uteskole* og *tilpasset opplæring* to sentrale begreper som det er nødvendig å redegjøre for innledningsvis.

1.1.2 Uteskole

Jeg har valgt å benytte Arne Nikolaisen Jordet sin definisjon av uteskole, som også Utdanningsdirektoratet (s.a.) henviser til på sine nettsider: «*Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor deler av skolehverdagen flyttes ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet*» (Jordet, 2009, s.a.) Uteskole er en samlebetegnelse for den undervisningen og læringsaktiviteten som foregår utenfor klasserommet. Det er altså ikke én metode eller én arbeidsmåte, men rommer et mangfold av praksisformer. Tanken om å flytte undervisningen ut av klasserommet og bruke skolens omgivelser som ressurser i opplæringen, er ikke noen ny idé, den har lange tradisjoner i pedagogikken (Jordet, 2010). Ifølge Jordet (2010) ble uteskolebegrepet først tatt i bruk i grunnskolen for 15-20 år siden, og praksisformen har deretter spredt seg i barnehager og skoler. Dette inntrykket bekreftes av Tønnesen og Valvik (2002), og Limstrand (2000).

1.1.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring (omtalt som TPO i resten av oppgaven) er en essensiell del av den pedagogiske praksisen i norsk grunnopplæring. I Opplæringsloven (1998) står det i §1-3 at; «*all opplæring skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev*». Alle elever i norsk skole har rett til en tilpasset opplæring, og denne retten gjelder i all undervisning. TPO skal i hovedprinsipp gis innenfor rammene av den ordinære opplæringen.

Bachmann og Haug (2006) har funnet praktiske utfordringer relatert til gjennomføringen av TPO gjennom skillet mellom en smal og en vid forståelse av begrepet. Spesialundervisning kan sees på som en særlig form for *smal forståelse* av TPO. Fokuset er rettet mot individualisering fremfor inkludering i fellesskapet (Nordahl, 2009).

I den *vide forståelsen* vektlegges i større grad fellesskap og de kollektive prosessene på skolen (Bachmann og Haug, 2006). I det vide perspektivet fokuseres det på faglig inkludering i læringsprosesser, hvor sosial deltakelse og kollektive tilnærminger vektlegges i tillegg til de individuelle tilpasningene.

1.2 Tidligere forskning på uteskole

Arne Jordet skriver i boken *Klasserommet utenfor* (2010) at uteskole i liten grad har vært gjenstand for forskning. Han har bidratt til uteskoleforskningen gjennom blant annet *Lutvannundersøkelsen* (2002/2003), en fireårs case-studie om didaktikk i uteskoleundervisning. Funnene i studien tyder på at uteskole representerer en didaktisk tenkning og praksis med et stort potensial, særlig knyttet til forholdet mellom teori og praksis.

Parallelt med Lutvannundersøkelsen ble et tilsvarende prosjekt gjennomført i Danmark, *Rødkildeprosjektet* (Mygind, 2005). Studien viste blant annet at en undervisningsdag på uteskole utløste mer enn dobbelt så høyt aktivitetsnivå sammenlignet med en normal skoledag inklusiv friminutt.

Rickinson og kolleger (2004) foretok en gjennomgang av 150 undersøkelser fra hele verden om "outdoor learning" fra 1993 og frem til 2003. Her påpekes behovet for å belyse «blind spots» i den nåværende litteraturen. Rickinson m.fl. (2004) påpeker at det er behov for forskning på hvordan uteskoleundervisning gjennomføres og forholdet mellom klasseromsundervisning og uteskoleundervisning.

1.3 Tidligere forskning på TPO

Bachmann og Haug (2006), Nordahl (2009), Hattie (2013) og Mitchell (2014) viser at en vid tilnærming av TPO gjennom inkludering vil gi et bedre læringsutbytte, enn tilpasning gjennom individualisering og ekskludering fra fellesskapet. Hattie (2013) viser at tilhørighet i et fellesskap kan betraktes som en grunnleggende forutsetning for at skolens læringsmiljø skal oppleves som godt for den enkelte elev, samt at opplevelsen av å være inkludert gir sosialt og faglig gode betingelser for læring.

I Stortingsmelding nr.16 (2006-2007) påpekes det at opplæring skal realiseres gjennom «varierte opplæring», og LK06 vektlegger bruk av varierte og tilpassede arbeidsmåter. Variasjon i et inkluderende læringsmiljø oppfattes som avgjørende suksessfaktorer for TPO (Jordet, 2010).

I denne oppgaven vil jeg se nærmere på hvordan undervisningen i uteskole kan fremme TPO. Slik vil jeg gi et bidrag til uteskoleforskningen.

1.4 Oppbygning av oppgaven

I teorikapitlet vil jeg vise til relevant teori som kan belyse hvordan uteskole kan bidra til å fremme tilpasset opplæring. Deretter vil jeg i metodekapitlet beskrive hvordan jeg samlet inn datamaterialet. Så følger en presentasjon av mine funn og drøfting av dem i forhold til problemstillingen og i lys av det teoretiske perspektivet jeg har gjort rede for tidligere. Til slutt vil jeg oppsummere oppgaven og sammenfatte funnene i studien.

2. Teori

2.1 Tankegodset fra Dewey

I følge John Dewey skulle utdanning lede til demokratisk deltagelse i samfunnet og det var en uløselig kobling mellom aktivitet og kunnskap (Lillejord, 2009). Deweys pedagogiske filosofi utfordret den ”gamle” skolen hvor tekster og klasserommet hadde «monopol som kunnskapskilde og læringsarena» (Jordet, 2010, s 113). Jordet (2010) hevder at det er lite som har forandret seg på dette området i dagens skole.

Dewey fremhevet at det ikke var noen motsetning mellom det teoretiske og det praktiske, mellom elevaktivitet og lærerformidling og mellom læringsaktiviteter innenfor og utenfor klasserommet. Tvert imot hevdet Dewey at det kan etableres en mer utviklende relasjon mellom disse to tilnærmingene hvor teori og praksis utfyller hverandre. Dewey hevdet at elevene først må oppleve virkeligheten, for å kunne forstå den. Han hevdet at å oppleve en gjenstand eller et fenomen er det primære erfaringsnivået, mens refleksjon, forståelse og bevissthet om det man har opplevd kan betegnes som det sekundære erfaringsnivået (Jordet, 2010).

I følge Dewey stimulerer god undervisning elevenes tenking ved at de blir ført ut i ukjente områder både kognitivt og praktisk. Hans teori bygget på å skape en nær forbindelse mellom skolens innhold og elevens erfaringsverden. Han fremhevet hvordan samspillet mellom tekstbasert kunnskap på den ene siden, og erfaringer basert på den andre siden, utfyller hverandre (Dale 1996).

2.1 Språk

Lev Vygotsky regnes som en av frontfiguren for det sosiokulturelle perspektivet på læring. For han var språket nøkkelen til å forstå menneskelig utvikling og læring (Lillejord, 2012). I det sosiokulturelle perspektivet hevder han at læring skjer gjennom språkbruk og handling i den «virkelige» verden. Vygotskys tenkning rundt læring bygger særlig på tre elementer; *spontane begreper*, *vitenskapelige begreper* og *barnets proximale utviklingssone* (Øzerk, 1996).

De *spontane* eller *dagligdagse begrepene* er det språket og de begrepene barnet utvikler i sin barndom og oppvekst gjennom sosial kontakt. Vygotsky hevdet at spontane begreper danner et fundament for innlæringen av akademiske begreper. Erfaringene med uteomgivelsene vil barna utvikle et større ordforråd og begrepsforståelse i sitt spontane språk, enn om undervisningen kun foregår i klasserommet (Øzerk, 1996).

Vitenskapelige begreper er de faglige begrepene som eleven møter i opplæringen på skolen. De er generaliseringer som henger sammen i et system av over- og underordnende begreper. Vygotskys hevder at de vitenskapelige begrepene forutsetter at eleven har en rik og høyt utviklet begrepsverden av spontane begreper. Slik får de vitenskapelige begrepene elevene møter i klasserommet, forankring i individets spontane og erfaringsbaserte verden (Jordet, 2010). Selv om Vygotsky og Dewey tilhører ulike vitenskapelige retninger er det et likhetstrekk mellom Vygotskys vitenskapelige begreper og Deweys sekundære erfaringsnivå.

Barnets proximale utviklingssone er området som ligger mellom det et barn klarer på egenhånd, og det barnet får til med hjelp og støtte fra mer kompetente personer enn seg selv. Slik blir de voksne en medierende hjelper ovenfor barnet, gjennom å vise og forklare hvordan ting gjøres. Mediering er et sentralt aspekt ved læring ifølge Vygotsky (Imsen, 2006). Gjennom tilstrekkelig mediering vil barnet aktivisere ressurser som det allerede har, og til slutt greie tingene på egenhånd. Gjennom å tilegne seg den nye kunnskapen har barnet flyttet grensene for hva det kan klare alene (Bråten og Thurmann-Moe, 1996).

Spontane begreper kommer under en bevisst og viljestyrt kontroll når de innordnes i de vitenskapelige begrepene. Denne kontrollen med de spontane begrepene skjer i barnets nærmeste utviklingssone i samarbeid med andre. Dette samarbeidet har den kjente psykologen Jerome Bruner beskrevet som ”stilasbygging” (Jordet, 2010). Stillasmetaforen handler om den støtten elevene får når de beveger seg ut i ukjent terreng. Læreren fungerer som elevens støtte, veileder og oppmuntrer i læringsprosessen. En konstruktivistisk tilnærming handler om at elever lærer gjennom å aktivt delta i læreprosessen, slik kan elevene konstruere kunnskap og forståelse gjennom samhandling og direkte erfaring (Roe, 2011). Utenfor klasserommet endrer de kontekstuelle betingelsene for opplæring seg. Interaksjonen og relasjonen mellom lærer og elev viser seg å bli bedre ute, da begge får vist andre sider av seg selv, enn det som kommer frem i klasserommet (Jordet, 2010).

2.2 Variasjon

Jordet (2010) skisserer ulike måter å variere og tilpasse undervisningen i forhold til *lærestoffet*, *arbeidsmåter*, *læremidler*, *organisering* og *intensitet* gjennom bruk av et utvidet klasserom. Gjennom å benytte uteområdet, oppsøke kirker, templer, moskeer, museer og lokalt næringsliv vil elevene få autentiske erfaringer som de kan ta med seg tilbake inn i klasserommet, og hvor dette kan bearbeides gjennom samtaler, lese og skrive, forme eller dramatisere (Jordet, 2010).

Omgivelsene fungerer som bærere av relevant lærestoff, som igjen gir muligheter for faglig fordypning, og andre måter å vinkle lærestoffet på ut fra elevens individuelle interesser og forutsetninger. Dette er aktiviteter som alle elever kan delta på og alle vil kunne få et læringsutbytte uavhengig av deres individuelle forutsetninger (Jordet, 2010).

Erling Lars Dale og Jarl Inge Wærness (2008) deler TPO inn i syv grunnleggende differensieringskategorier. Disse kan sees sammen med hvordan Jordet (2010) skisserer ulike måter å variere og tilpasse undervisningen. Det er ikke alle differensieringskategoriene som er like relevante for denne studien, jeg vil derfor kun trekke frem de som kan belyse problemstillingen.

Den første kategorien er differensiering gjennom *varierte læremidler og læringsarenaer*. Læremidler omfatter tekst, lyd, bilde og informasjonsteknologi samt andre midler som er produsert for å ta seg av bestemte opplæringsmål. Læringsarenaer omfatter skolebygget, uteområder og nærmiljø (Dale og Wærness, 2008).

Den andre kategorien er differensiering gjennom *arbeidsmåter og arbeidsmetoder*. Dale og Wærness (2008) sier at målet er å skape aktive, handlende og selvstendige elever. De presiserer at det er viktig å bruke arbeidsmåter som passer til arbeidsoppgaven og arenaen, samt velge arenaer og læremidler som utvikler elevenes problemløsningsevner og kreativitet. De trekker frem problembasert læring, hvor en gir elevene utfordringer og problemstillinger de selv må løse. Arbeidsmåter og metoder må derfor knyttes til læringsmålene (Dale og Wærness, 2008).

Den tredje kategorien er *organiseringen av skolehverdagen* ved å differensiere ved hjelp av den ytre strukturen, rammer, løse opp timeplaner, jobbe tverrfaglig og variere vurderingen av resultater.

Den fjerde og siste relevante kategorien til Dale og Wærness (2008) er *vurdering*. Vurderingen må rettes mot mål, innhold og prinsipper i læreplanverket. Gjennom bruk av kriterier, mappevurderinger, egenvurdering og fremovermeldinger, vil en utvikle elevens metakognitive ferdigheter og evne til selvregulering.

2.3 Lærernes kompetanse

Lærerne må kunne håndtere ulike ”kunnskaps- og læringsvirkeligheter” for å legge til rette for TPO (Jordet, 2010). Det å forlate klasserommets forutsigbare og oversiktlige rammer, og oppsøke uterommets uforutsigbare og ustrukturerte læringsmiljø, stiller store krav til lærernes kompetanse.

Læreren har stor betydning for elevenes læring og det er læreren som har ansvar for å gi eleven de verktøyene de trenger for å lykkes (Hattie, 2009). De må inneha en spesielt godt utviklet *faglig og didaktisk kompetanse* hvor de må kunne fagene så godt at de kan utvikle gode, interessante og varierte undervisningsopplegg. De må også ha *ledelseskompetanse*, hvor de må kunne lede en elevgruppe samt være en tydelig og forutsigbar leder som tør å stille krav og sette grenser (Jordet, 2010).

I følge Jordet (2010) stiller uterommet krav til tydelig klasseledelse. Balansegangen mellom å slippe elevene ”fri” og beholde kontrollen ute krever bevisste valg og metoder. Uteskole krever at lærerne deltar i det som skjer og fremstår som rollemodeller som viser vei i det faglige og sosiale fellesskapet. Lærernes evne til å bygge og vedlikeholde gode relasjoner til elevene, ha evne til å se den enkelte elev og evne til å møte den enkelte med empati, stiller krav til deres *relasjonelle kompetanse*.

3. Metode

3.1 Hermeneautisk perspektiv

Vi møter verden med en forforståelse og oppfatninger om virkeligheten, som vi bruker til å tolke det som skjer rundt oss. Denne forforståelsen vil kunne påvirke hva forskeren observerer og hvordan observasjonene vektlegges og tolkes (Christoffersen, Johannessen, 2012).

I hermeneutikken er fortolkningene hele tiden i bevegelse mellom helhet og del. Dette fenomenet beskrives som ”den hermeneutiske sirkel”. I mine metodevalg og analyse av data skjer tolkningen fra begynnelse til slutt, og en går stadig tilbake og tolker det en har sett eller lest underveis. Tilnærmingen har foregått som en hermeneutisk sirkel mot stadig økt forståelse.

Jeg benyttet flermetodisk forskningsdesign (Munthe, 2005) i datainnsamlingen gjennom flere observasjoner og personlige brev fra nøkkelinformanter. På denne måten kunne jeg få frem flere aspekter i analysen av datamaterialet.

Jeg har forsøkt å gjøre rede for mine subjektive erfaringer og forkunnskaper i tilknytning til feltet for å sikre *validitet* i forskerrollen. Når en forsker i egen kultur hevder Wadel (1991, s.19) at det vil finnes en gjensidig forståelse mellom forsker og de øvrige aktørene som han kaller ”mutual knowledge”. På bakgrunn av vår felles forståelse, min forforståelse og forskerrolle, har det vært viktig å skape en distanse mellom meg som forsker og det empiriske materialet fra min egen arbeidsplass. Rekkefølgen på innsamlingen av datamaterialet har derfor vært viktig, samtidig som jeg har holdt tilbake noe informasjon til informantene om problemstillingene mine underveis, uten at det har vært forskningsetisk urimelig.

3.2 Utvalg og utvalgskriterier

Et kjennetegn ved kvalitative metoder er at en forsøker å få mye informasjon fra et begrenset antall informanter. I kvalitative studier velges informantene ut strategisk fra den målgruppen som kan gi relevant data. Utgangspunktet for utvelgelsen av informanter er dermed ikke representativt, men hensiktsmessig (Christoffersen, Johannessen, 2012).

Jeg gjorde et relativt homogent utvalg med 4 informanter, 2 lærere fra hvert trinn, henholdsvis 6.- og 7. trinn hvor alle jobber systematisk med uteskole. Kjønnssfordeling var 50/50 fra hvert trinn. Det var ønskelig at informantene hadde noe variasjon i erfaring og kompetanse, da jeg ønsket å se hvordan dette kunne ha betydning for at uteskole kan bidra til å fremme TPO.

Klassene jeg har observert er 6. og 7. klasse. Det var 24 og 25 elever i hver klasse og 2 lærere. I alle klassene var det ca. 20 % tospråklige elever som i henhold til Opplæringsloven § 2-8 (1998), hadde krav på særskilt norskopplæring. Det var også en og to elever i hver klasse som hadde egne opplæringsplaner i henhold til Opplæringslovens § 5-1 (1998).

Jeg gjennomførte tre observasjoner av tre ulike klasser og lærere, gjennom en hel skoledag. Jeg har gitt lærerne fiktive navn for å sikre konfidensialiteten. Lærerne på 6. trinn har jeg kalt «Kristin» og «Kjell», på 7. Trinn har de fått navnene «Ida» og «Øyvind».

3.3 Observasjon

Observasjon egner seg godt når forskeren ønsker direkte tilgang til det en undersøker. Observasjon gjennomføres med alle sanser, noe som er med på å påvirke våre opplevelser og dermed vår observasjon (Christoffersen, Johannessen, 2012). Feltet jeg observerte var uteskole i nærmiljøets skogsområde. Settingen i skogen var på en fast uteskoleplass, samt den lokale dagligvarebutikken og turveien opp til leirplassen. Hendelsene var undervisning gjennom en hel skoledag.

Aktørene i analyseenheterne er elevene og lærerne, mens handlingene i analysen er observasjoner av lærernes valg av undervisningsmetoder. Ved observasjon vil datainnsamling og analyse foregår parallelt (Christoffersen, Johannessen, 2012).

Siden jeg jobber i team med noen av lærerne og kjenner elevgruppene, gjennomførte jeg en deltakende observasjon. Deltakende observasjon innebærer å studere aktører i en «naturlig setting». Målet er at forskeren er deltager på en naturlig måte, samtidig som forskeren ivaretar rollen som forsker (Arntzen og Tolsby, 2010). Jeg fulgte elever og lærer i deres aktiviteter og observerte det som foregikk. Jeg hadde ikke noe ansvar for opplegget eller selve gjennomføringen. Alle elevene og lærerne var klar over at de ble observert og at datainnsamlingen skulle brukes til en bacheloroppgave som skulle omhandle et utvidet klasserom, men de ble ikke informert om hva de ble observert på.

De to første observasjonene ble gjennomført som ustrukturerte observasjoner hvor jeg på forhånd ikke hadde bestemt hvilke detaljer jeg skulle observere, men jeg ønsket å se på helheten i forhold til organiseringen og tilretteleggingen av TPO. Under den siste observasjonen gjennomførte jeg en delvis strukturert observasjon hvor jeg i forkant hadde utarbeidet et enkelt observasjonsskjema (**Vedlegg1**).

3.4 Brevmetoden

Brevmetoden er en kvalitativ forskningsmetode og kan beskrives som en mellomting mellom intervju og spørreskjema (Sjøbakken, 2012). I hovedtrekk går metoden ut på at en person eller gruppe blir oppfordret til å skrive et brev til undersøkeren hvor de skriver om sine egne erfaringer og kunnskap om et forhold som forskeren ønsker å forske på (Berg, 1999).

Det er viktig å informere på forhånd hva forskeren er ute etter å finne ut, og hvordan brevet skal brukes. Sjøbakken (2012) presiserer at metoden krever en høy grad av engasjement og motivasjon hos informantene (Berg, 1999).

Når man bruker brevmetoden praktiserer man skriftliggjøring av erfaringer. «Metoden står og faller på hvorvidt informanten er i stand til å sette ord på og dele sine erfaringer med andre» (Sjøbakken, 2012 s.125). Berg (1999) sier det er en utfordring å få kvalitetssikret at man faktisk får svar på det man spør om. En utfordring jeg opplevde var at jeg ikke fikk vite hva som stod i brevene eller hvordan de var skrevet før jeg fikk dem tilbake, og da var datainnsamlingen i utgangspunktet avsluttet. Jeg måtte derfor legge inn i prosjektplanen min at dersom brevene ikke gav meg den informasjonen jeg trengte, så ville jeg gjennomføre noen intervjuer i etterkant for å kunne stille noen oppfølgingsspørsmål til informantene. Jeg fikk flere gode og utfyllende brev. Jeg valgte derfor å se bort fra oppfølgingsintervju i dette forskningsprosjektet.

I forkant fikk informantene et informasjonsskriv, hvor jeg beskrev oppgaven, problemstilling og hva jeg ønsket at brevet skulle inneholde (**se vedlegg 2**). I brevet fikk lærerne i oppgave å beskrive en vanlig uteskoledag, samt fordeler og utfordringer med TPO og uteskole.

3.5 Reliabilitet og pålitelighet

Reliabilitet knytter seg til nøyaktighet av undersøkelsens data. Dette gjelder både hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides. I en kvalitativ metode kan reliabiliteten svekkes da forskerens rolle er en viktig faktor i innsamlingen og analysen av dataene (Christoffersen, Johannessen, 2012).

Jeg har i denne studien forsøkt å beskrive med nøyaktighet, presisjon og konsistens alle leddene i forskningsprosessen. Jeg har forsøkt å gi en troverdig tolkning av dataene og forståelse av uteskole og TPO.

3.6 Validitet

Validiteten handler om hvor relevant dataene er. Data er ikke selve virkeligheten, men en representasjon av den. Målet er at dataene representerer virkeligheten så nært som mulig, og gir de svarene en ønsker å finne ut av (Christoffersen, Johannessen, 2012).

Brevmetoden har gitt meg mulighet til å trekke ut direkte sitater og bruke disse i oppgaven. Brevene er pålitelige, men en vil ikke kunne få de samme svarene dersom en gjennomfører en tilsvarende forskning på andre informanter, da disse mest sannsynlig vil sitte på annen kompetanse og andre erfaringer.

For å styrke oppgavens validitet gjorde jeg noen bevisste valg i forhold til rekkefølgen på datainnsamlingen, og jeg brukte ikke begrepet TPO eksplisitt. På denne måten ble TPO en integrert del av undervisningen. På denne måten fikk de ikke muligheten til å justere, tilrettelegge eller planlegge undervisningsopplegget i forhold til hva jeg ville observere. Brevene fra lærerne ble skrevet *etter* at jeg var ferdig med observasjonene. Jeg kunne også bidra til å sikre validiteten på informasjonen og dens pålitelighet siden jeg selv var til stedet på uteskole. Muligheten for at informantene gav feilaktig informasjon blir dermed minsket, da jeg ikke ville kjent igjen historiene deres dersom dette avviket mye fra den virkeligheten jeg observerte.

3.7 Analysearbeidet

I analysen av rådataene har jeg benyttet Amedeo Giorgi sin fenomenologiske analysemodell. Giorgi påpeker at formålet med den fenomenologiske analysen er å lete etter essenser og vesentlige kjennetegn ved fenomenene som studeres. En må lese datamaterialet fortolkende for slik å forsøke å forstå den dypere meningen ved informantens tanker (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Jeg valgte å systematisere brevene og observasjonene ved å benytte ulike fargekoder på ulike emner, kategorier og begreper. Jeg så på helhetsinntrykket og det sammenfattede meningsinnholdet fra observasjonene og brevene. Etter hvert som jeg jobbet med datamaterialet fikk jeg stadig bedre presisering av hva som var relevante data for å besvare problemstillingen. De kategoriene som vokste fram var *språk*, *variasjon*, og *lærernes kompetanse*. Videre i analyseprosessen klippet og limte jeg dataene sammen i et Word-dokument under de ulike kategoriene. På denne måten fikk jeg systematisert og samlet tekstelementene.

I den neste fasen av analysearbeidet komprimerte jeg innholdet i tekstene slik at den umiddelbare meningen kunne gjengis med få ord (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010).

3.8 Etiske krav og avveiiinger

De nasjonale forskningsetiske komitéene (NESH) har utviklet forskningsetiske retningslinjer som handler det om å opptre etisk overfor informanter, være sannferdig og om å sikre konfidensialitet. Forskningsetikken dreier seg også om relasjonen forskere i mellom, og relasjonen mellom forskere og andre mennesker. Redelighet, sannferdighet og etterrettelighet er grunnleggende forskningsetiske krav (NESH, 2009). Alle informantene og elevene ble informert i forkant av arbeidet, og alle fikk mulighet til å reservere seg fra observasjonen og de kunne trekke seg når som helst i løpet av studiet. For å sikre anonymitet har jeg kun beskrevet skolen og informantene generelt.

Jeg ser flere etiske utfordringer ved å forske på egen praksis. Utfordringen har vært å få informantene til å gjennomføre og svare så realistisk og autentisk som mulig. Det var derfor viktig å holde litt informasjon tilbake slik at jeg fikk de svarene jeg var ute etter.

I det neste kapitelet vil jeg presentere observasjonene og utdrag fra brevene som belyser interessante funn i forhold til problemstillingen. Funnene vil knyttes opp mot relevant teori og drøfte.

4. Presentasjon og drøfting av resultatene

4.1 Språk

Språk er et tydelig element i datamaterialet mitt. Både gjennom observasjonene og brevene var det tydelig at det var en nær sammenheng mellom uteskole, tilpasset opplæring og språk. Elevene møtte andre språklige utfordringer ute, enn inne og lærerne fremhevet bruk av konkrete. Ute skal de ikke lengre gjengi et lærestoff, men utfolde seg aktivt i praktiske, utforskende og skapende aktiviteter (Jordet, 2010).

4.1.1 Muntlige aktiviteter

I den første observasjonen, ble fem elever med en av lærerne for å handle matvarene de trengte til mat og helse, på veien opp til uteskoleområdet. De utvalgte elevene var denne gangen elever som er tospråklige, og som har krav på særskilt norskopplæring.

Under handleturen ble det en diskusjon rundt løk:

Ordet ”Løk” skapte litt usikkerhet blant guttene, mens jentene var helt sikre på at dette var den brune som kunne ligne på et eple. En av guttene hadde lest at det stod løk på flere andre varer. Han går bort og viser de andre at her står det ”purreløk”, ”vårløk”, ”rødløk” og ”gressløk”. Hvordan kunne jentene være så sikre på at det var riktig løk? Lærer Kjell forklarer at når det bare står løk så snakker vi om den brune, og at hvis det hadde vært noen av de andre så hadde det stått spesifikt på handlelisten. Han legger til at alle «løkvariantene» tilhører løkfamilien. Ved hjelp av konkretene fikk Kjell oppklart denne forvirringen, samt at han fikk flettet inn flere fakta om løk.

I brevet trekker Ida også frem mulighetene uteskole gir i språkopplæringen. Hun skildrer hvordan elevene bruker språket og sine erfaringer fra uteskole til å forankre kunnskapen sin. Eksempelet er fra prosjektet om vikingtiden hvor elevene skulle presentere vikinglandsbyer de hadde laget av diverse materialet de hadde funnet ute i skogen.

«Når gruppene presenterte ble dette en fin repetisjon for noen, og en fin læring for andre: det som tidligere bare hadde vært et fremmedord, ble plutselig noe konkret, i det de skjønte en innhegning eller en mølle var ved hjelp av elevenes egne forklaringer. Slik kunne elevene lære av hverandre».

Disse eksemplene viser hvordan elevene gjennom Vygotsky sine spontane begreper setter egne ord på vitenskapelige fagbegreper. På denne måten kommer faguttrykkene naturlig inn i kommunikasjonen og elevene kan på denne måten forklarer for hverandre. Gjennom læringsstøtte av både lærer og medelever som er på et litt høyere nivå enn seg selv, mestrer de nye utfordringer og kan nå neste utviklingsnivå. På denne måten kan en si et uteskole kan bidra til stilasbygging slik som Vygotsky og Bruner beskriver (Dale, 1996). Dette passer også godt inn i den vide forståelsen Nordahl (2009) beskriver av tilpasning.

Dewey mente at begrepsopplæringen starter med den personlige og umiddelbare erfaringen, mens Vygotsky tenkte at en starter med begrepsbestemmelse og deretter beveger seg i retning av erfaringer. Til felles har de at stoffet må kunne knyttes til elevenes erfaringer. Begge fremhever at en læringsprosess av nye begreper ikke er fullført før de vitenskapelige begrepene er blitt elevens egne (Dale, 1996, s. 247). Presentasjon av vikinglandsbyene er eksempler på hvordan spontane begreper møter et mer driverst vitenskapelig begrepsapparat som igjen skaper økt forståelse hos eleven.

Herholdt (2005) har sett på det faglige trykket i den danske uteskole, og trekker frem hvordan den muntlige språktreningen har en unik plass gjennom bevisst bruk i undervisningen ute. Ord og begreper blir mer forståelige og kunnskapen blir dypere gjennom å kunne se, føle, lukte og ta på konkretene (Herholdt, 2005). Den samme tendensen vil jeg si at jeg ser i mitt datamateriale.

4.2 Variasjon

Variasjon var et fremtredende element i datamaterialet mitt. Uteskolen gir rom for varierte arbeidsmåter, og lærerplanen påpeker at det er en nær sammenheng mellom TPO og variasjon i opplæringen.

4.2.1 Lærestoffet

Under observasjonene på 6. trinn måtte elevene lese ulike skilt på turveien, bygge steinovner, hugge og kløyve ved, samt handle og lage sin egen mat. Under observasjonen på 7. trinn skulle de bygge vikinglandsbyer. Dette gav elevene autentiske erfaringer som de kunne ta med seg tilbake inn i klasserommet, og ut i det ”virkelige” livet. På denne måten fungerte omgivelsene som bærere av relevant lærestoff, som igjen gav muligheter for faglig fordypning, samt at

lærestoffet ble vinklet og tilpasset på en annen måte enn i klasserommet. Disse eksemplene viser hvordan de primære erfaringene kan bearbeides og bygges videre på i klasserommet, og som gjennom refleksjon løftes til et sekundært erfaringsnivå.

Ida beskrev hvordan de også benyttet uteskole som er ressursdag hvor lærestoff ble presentert på andre måter enn i klasserommet.

«I år opplever jeg at vi har brukt uteskoledagen som en ”ressursdag” også, der vi kan fordype oss i et tema fra et annet fag; f. eks jødedom (Jødisk museum), K&H/den kulturelle skolesekken (Munch museet), middelalderen i samfunnsfag (Folkemuseet)».

Jordet (2010) trekker frem verdien av å gi teorien en ny innfallsvinkel ved å bruke den «virkelige» verden som lærestoff. Han forankrer teoretisk de positive erfaringene som 7. trinn beskriver med å benytte uteområdet og museer for å gi elevene autentiske erfaringer som de kan ta med seg tilbake inn i klasserommet, og hvor dette har blitt bearbeidet gjennom samtaler, lese- og skriveoppgaver.

Dewey mente at all aktivitet måtte relateres til et gitt lærestoff, som ligger innenfor elevenes erfaringsverden. Gjør man ikke det, vil lærestoffet bare vil fremstå som akademisk og teoretisk. Men dersom en lykkes med å forankre lærestoffet i elevenes erfaring vil opplæringen bli mer jordnær og forståelig. «Dette er viktig for at eleven skal oppleve læringen som meningsfull og bli motivert til å delta» (Jordet, 2010, s. 123).

Observasjonene viste at alle elevene kunne delta i aktivitetene på uteskole, og alle fikk egne erfaringer og et læringsutbytte, uavhengig av deres individuelle forutsetninger. Vi ser dermed at uteskole kan bidra til andre muligheter til variasjon i bruk av lærestoff i fellesundervisning, i forhold til hva en kan få til i bare klasserommet (Jordet, 2010).

4.2.2 Læremidler

Under observasjonen så jeg hvordan lærerne tok i bruk praktiske læremidler som, matvarer, kvittering, veiskilt, bygninger, kumlokk, skulpturer, steinovner, trær, blader og kongler. Disse læremidlene gav elevene nye innfallsvinkler til læringsstrategier som hoderegning, overslag, måleenheter, avstandsberegning, ord- og begrepsinnlæring. Observasjonene viste at arbeidsoppgavene elevene fikk gjennom dagen krevde at de benyttet andre læremidler enn bøker som de bruker i klasserommet.

Jordet (2010) viser at i uteskole får elevene muligheter til å bruke konkrete læremidler slik som jeg observerte. Dette kan også tas med tilbake til klasserommet hvor en kan se nærmere på gjenstandene og fordype seg i teorien. Læremidler som eleven selv har funnet og tatt med inn i klasserommet har en større verdi enn konkrete som læreren tar med og dette eierforholdet til læremidlet skaper en annen motivasjon for læring hos elevene (Jordet, 2010).

På 7. trinn var de bevisste på å ta med de erfaringene elevene hadde hatt på uteskole, tilbake til klasserommet for bearbeiding og videreutvikling. Bygging av vikinglandsbyene er et eksempel på Deweys tanker om hvordan elevene kunne oppleve en gjenstand eller et fenomen på det primære erfaringsnivået, samtidig som de gjennom refleksjon og forståelse skapte en bevissthet på sekundære erfaringsnivået.

4.2.3 Læringsarena

I mine tre observasjoner registrerte jeg ingen konflikter, bråk eller uro. Elevene var fysisk aktive gjennom hele dagen. De startet dagen med å gå 2 km i stigende og krevende terreng. Turen ble tilrettelagt slik at alle fikk gå i sitt tempo. På leirplassen var det også mye aktivitet. For å finne ved måtte de gå opp og ned en alpinbakke, samtidig som veden måtte hugges, sages og kløyves. Elevene fikk også trening i finmotorikk gjennom håndtering av kniv til skjæring og kutting av grønnsaker, samt lage redskapet til å snu og vende på mat i steinovnen. De fysiske aktivitetene ble en naturlig del av hele skoledagen, og alle var i aktivitet.

Øyvind trekker frem i sitt brev hvordan variasjon i læringsarenaene gir rom for mindre støy og uro.

«I klasserommet blir det fort bråk og høy lyd dersom klassen må vente på noen elever som kommer litt etter, men ute skjer ikke det sammen. Eleven kan snakke med hverandre uten at det regnes som bråk eller forstyrrelser fordi «rommet» ute er så stort at det er plass til mer lyd. For det andre er det plass til at de kan bevege seg litt mere mens de venter, og det forventes ikke at de sitter på et bestemt sted. De kan gå, løpe eller klatre.»

Dewey mente at skolens oppgave var å legge til rette for elevenes læring og utvikling som *hele mennesker* (Jordet, 2010). Han så for seg en skolehverdag hvor elevene måtte bevege seg til og fra ulike læringsarenaer ute og inne, i en vekslings mellom praktiske og teoretiske aktiviteter. Dette ville føre til mer fysisk aktivitet og bedre helse for elevene. Denne effekten av å være i aktivitet utenfor klasserommet, bekreftes av både norsk og internasjonal forskning (Mygind 2005; Rickinson et al. 2004).

Jordet (2010) trekker noen av de samme slutningene som lærerne gjør i forhold til at støy, bråk og forstyrrelser oppleves helt annerledes når en er ute i naturen. Grunnen til at jeg ikke så noen konflikter eller uro, kan være at elever som sliter med stillesittende aktiviteter i klasserommet og elever som har konsentrasjonsvansker får utløp på for denne «uroen» når undervisningen foregår ute, og de kan bevege seg mer fritt. Jordet (2010) påpeker også at ved besøk i for eksempel butikker, museer og kirker, må klasserommets regler og grenser tas med, slik at elevene erfarer også overføringsverdien fra klasserom til den virkelige verden.

4.2.4 Arbeidsmåter og metoder

Observasjonene viste at lærerne benyttet seg av problemløsningsoppgaver, fremfor faktaoppgaver. Elevene fikk oppgaver på turveien, de måtte bygge steinovner og vikinglandsbyer. Elevene ble på denne måten involvert i sin egen læringsprosess gjennom ulike arbeidsmåter og metoder og de lærte av hverandre. Elevene ble gjennom praktiske arbeidsmetoder utfordret i blant annet måleenheter, overslag, hoderegning og sannsynlighet.

I mat og helse hadde de en oppskrift på deling, slik at alle måtte bidra og forstå hva som stod. Oppskriften var for en hel klasse og elevene måtte bruke problemløsende regnestrategier for å finne ut hvor mye de skulle ha på en gruppe med 4-5 elever. Det var også oppgaver som alle kunne gjennomføre, uavhengig av både lese og regneferdigheter. For eksempel båltenning. Her var det flere elever som viste frem andre sider av seg selv, og det var synlig at de var stolte over sitt bidrag og at de følte seg verdsatt av resten av gruppen. Jeg merket meg at alle elevene snakket positivt om det å lage mat og alle smakte på det de hadde laget. Det at de laget maten ute, og at de selv hadde fullstendig ansvar for at resultatet skulle bli bra, virket som motiverende på elevene og de viste et stort ansvar og eierskap til oppgaven. Dette funnet samsvarer med blant annet Albert Bandura sin sosial- kognitiv motivasjonsteori, hvor forventningene om mestring og resultat påvirker elevens motivasjon Bandura var opptatt av at en måtte la elevene få oppleve autentiske mestring i et trygt miljø (Manger, 2012).

Under observasjonene registrerte jeg at elevene ble utfordret til å prøve praktiske oppgaver som de ikke hadde gjort før. Læreren modellerte først, før elevene fikk prøve ved hjelp av god veiledning og oppmuntring av lærerne og medelever. Dette skapte en positiv mestringsopplevelse blant elevene. Disse funnene underbygger Vygotskys tankegang om lærerens mediering gjennom å vise og forklare hvordan ting gjøres.

Samspillet mellom teori og praksis går ifølge Dewey to veier. Teorien tas med ut hvor faglige begreper anvendes i praktiske aktiviteter, og at erfaringene ute tas med inn, bearbeides og hjelper elevene til en mer utdypet og nyansert forståelse av teorien i klasserommet. På denne måten har både lærer og elevene en felles erfaringsplattform hvor de kan bygge bro mellom teorien og deres felles erfaringer (Jordet, 2010).

På begge trinnene gjorde arbeidsmåtene og læringsarenaen at de faglige nivåforskjellene var nærmest ubetydelige, og elevene viste stor glede og motivasjon av å vise og lære av hverandre. Alle lærerne var fokusert på at det måtte være et skikkelig læringstrykk ute, slik at de kunne ”forsvare” at de flyttet undervisningen ut av klasserommet.

Alle lærerne trekker frem i brevene at uteskole gir mulighet til å jobbe med teori i praksis på nye måter, noe som gjør at flere elever får brukt flere sider av seg selv. På den andre siden så jeg ikke at det var noen klar sammenheng mellom teori i klasserommet og praksis på uteskole på 6. trinn. På 7. trinn hadde de i større grad klart å få til denne brobygging mellom teori og praksis som Dewey var spesielt opp tatt av.

4.2.5 Organisering

Observasjonene viste at det var kun korte sekvenser med plenumsundervisning. Resten av tiden samarbeidet de i grupper og lærerne beveget seg fra gruppe til gruppe hvor de modellerte, instruerte, veiledet og motiverte.

På begge trinnene viste observasjonene at de organiserte uteskole i hovedsak gjennom gruppearbeid. Under handleturen så jeg hvordan de delte inn de tospråklige elevene i en egen gruppe som skulle handle. Dette var et bevisst valg i forhold til særskilt norskopplæring for denne gruppen. Disse var da delt inn etter det Dale og Wærness (2008) kaller organisatoriske prinsipper. Dette var en hensiktsmessig inndeling ut fra hva som var formålet med aktiviteten. Når de kom tilbake til resten av klassen, ble de fordelt jevnt utover på de andre gruppene igjen. Jeg ser at denne måten å organisere uteskole på, også kan gi muligheter for tilpasset opplegg til for eksempel en faglig sterk mattegruppe. Disse vil kunne få mer utfordrende oppgaver som å lage budsjett i forkant og mer avanserte regneoppgaver i butikken eller på turveien. Organiseringen gir muligheter til å lage nivåtilpassede oppgaver på en inkluderende måte.

En av lærerne fortalte at de hadde forsøkt med nivådelte grupper eller det som Dale og Wærness (2008) kaller, inndeling etter organisatoriske prinsipper, men dette hadde ikke

fungert. Resultat hadde vært at lærerne hadde blitt fastlåst hos noen grupper, da de ikke klarte å løse oppgavene på egenhånd. På noen av de faglig sterkeste gruppene hadde det blitt mye diskusjoner, hvor alle ville ha sine meninger igjennom og alle ville bestemme. På gruppene med de antatt teorisvake elevene og elevene med språkutfordringer, hadde de fått problemer med å lese og forstå matoppskriftene. Dette hadde ført til mindre heldige resultater av matlagingen og elevene hadde blitt skuffet og demotivert, og de satt igjen med en lav mestringsfølelse.

Etter disse erfaringene hadde de sett at grupper på tvers av faglig og språklig nivå gav best læringsutbytte for alle. I inndeling etter pedagogiske prinsipper, varierer en gruppesammensetningen og blander sterke og svake elever. Denne måten å dele inn elever i grupper på, samsvarer også med de funnene som Hattie (2013) og Nordahl (2009) har funnet i sin forskning som hensiktsmessig i forhold til at en vid tilpasning vil gi økt læringsutbytte for alle elever i en klasse.

4.2.6 Vurdering

På 7. trinn hadde de klare mål og kriterier for dagen, hvor de gjennomførte ulike vurderingsformer som for eksempel loggboken. De klarte på denne måten å få en rød tråd fra morgenen med en teoretisk introduksjon og gjennomgang av mål og kriterier, til selve gjennomføringen av aktivitetene som var forankret i teorien, og hvor de tok med erfaringene tilbake til klasserommet og vurderte i hvilken grad de hadde nådd målene gjennom oppsummering og refleksjon. De tok også med seg erfaringene til videre arbeid i klasserommet. Øyvind skriver i sitt brev:

«Uteskoleboken bruker vi oppe på uteskoleområdet, eller i klasserommet når dagen er ferdig, som en repetisjon eller oppsummering av dagens tema».

Deweys pedagogiske filosofi om å bygge bro mellom teori og praksis var en svakhet på 6. trinn. De manglet en rød tråd gjennom undervisningsopplegget fra forarbeidet, gjennomføringen og til etterarbeidet. Selve gjennomføringen opplevde jeg som godt gjennomtenkt. Valg av metoder, organisering og innhold var godt planlagt og tilrettelagt for den enkelte elev. Lærerne klarte å trekke inn teorien i de praktiske oppgavene ute, men det manglet brobyggingen med teorien i klasserommet og det var ingen refleksjon rundt måloppnåelse. Det kom fram av brevene at lærerne var klar over problematikken og utfordringene de hadde med å koble sammen inne- og uteaktivitetene.

Kristin skrev:

«Utfordringen er kanskje at vi ikke får snakket så mye om hva vi har lært på uteskolen i etterkant, eller på forhånd. Kanskje vi kunne hatt noen skriveoppgaver eller andre oppgaver på skolen om hva vi har opplevd/ lært?[...] Kanskje vi bør ha noen mer tydelige læringsmål for uteskolen?»

For at uteskole på lik linje som klasseromsundervisning skal bidra til å gi bedre tilpasset opplæring, må en ha klare mål og kriterier for undervisningen og gjennomføringen. Uten disse vil det være umulig å kunne vurdere både undervisningsopplegget og læringsutbyttet.

Dale og Wærness (2008) fremhever at vurderingen må rettes mot mål, innhold og prinsipper i læreplanverket. Gjennom bruk av kriterier, mappevurderinger, egenvurdering og fremovermeldinger, vil en utvikle elevens metakognitive ferdigheter og evne til selvregulering. På denne måten bidrar en til å hjelpe eleven til å bygge opp et positivt selvbilde som motiverer og forsterker læring.

Dewey var også opptatt av at erfaringene med lærestoffet måtte foredles gjennom abstraksjon, generaliseringer og begrepsdannelse. Utfordringen er ifølge Dewey å få aktiviteten ute til å bli en integrert del av en målrettet og gjennomtenkt opplæring. Det er ikke nok å arbeide med aktivitet alene for å oppnå ønsket læringsresultat. Han var opptatt av at refleksjon og resonnering må til fra elevens side (Jordet, 2010). Dette viser at det er ikke snakk om enten ute eller inne aktiviteter, men en kombinasjon som er optimalt hvor elevene får koblet teori på sine primærerfaringer og gjennom refleksjon og bearbeiding får sekundær erfaringer.

Utfordringene lærerne har med selve organiseringen på 6. trinn blir trukket frem som argument for at de ikke får til koblingen mellom inne- og uteaktivitetene. Der planlegger de uteskole som strekker seg over 4 uker, hvor en klasse er ute i uken.

Med utgangspunkt i Kunnskapsløftet (2006) må det faglige innholdet i uteskole forankres i kompetansemålene nedfelt i læringsplanene. Jordet (2010) er klar på at dersom ikke læreren klarer å etablere en tydelig og bevisst relasjon mellom uteskole og klasseromsundervisning, så anser han uteskole som relativt dårlig bruk av tid og ressurser. En kan med utgangspunkt i dette stille seg spørsmålet om måten 6.trinn gjennomfører uteskole er god bruk av tid og ressurser i forhold til læringsutbyttet? Jeg vil ikke så langt i mine slutninger, men det kommer tydelig frem at det finnes et klart forbedringspotensial i deres uteskoleundervisning.

4.3 Lærernes kompetanse

Lærernes *faglige – didaktiske - og ledelseskompetanse* kom tydelig frem gjennom observasjonene. De viste faglig bredde og trygghet i undervisningen og de fremstod alle som tydelige klasseleder som kommuniserte både verbalt og nonverbalt hva de forventet og hvordan de ville ha det. Dette ble gjenspeilet i de relativt avanserte og varierte undervisningsoppleggene. Både planlegging av oppgaver langs turveien, bygging av steinovner, sanking av ved, bruk av stormkjøkken, og bygging av vikinglandsbyer er aktiviteter som stiller store krav til både faglig -, didaktisk -, og klasseledelse - kompetanse. Det var klare regler og rutiner fra de gikk fra skolen, på uteområdet og når de kom tilbake igjen.

Øyvind beskriver i brevet sitt noe av det som kreves av kompetanse i forhold til uteskoleundervisning:

«Å planlegge uteskoleundervisning er utfordrende. Det er krevende å bevisstgjøre elevene på hvordan de skal bruke kunnskapene og ferdighetene sine, og hvordan de skal overføre det de har lært i klasserommet til en annen kontekst. Jeg tror mange lærere har for lite kunnskap om hvordan man planlegger denne typen undervisning og hvordan de skal legge til rette for at elevene oppdager at den kunnskapen de sitter inne med kan overføres til nye kontekster».

Et eksempel fra observasjonen som viste relasjonell kompetanse, var hvordan Kristin tok seg tid til å hjelpe en elev med å lære seg å tenne en fyrstikk. Dette var en ferdighet som var viktig for denne elevens mestringsfølelse. Det samme gjaldt når elevene skulle kløyve ved. Her viste Kjell stor empati og engasjement rundt både gruppa og enkeltelever. Jeg registrerte at lærerne hadde ingen «pauser» i løpet av dagen. De var sammen eleven hele tiden, og deltok på alle aktivitetene. Allikevel virket det ikke som læreren bar noe preg av dette, det virket rett og slett som de trivdes å være sammen med elevene.

Øyvind forteller i brevet at de jobber med å ansvarliggjøre elevene gjennom å minne de på at alle skal ha noen å gå sammen med på turveien, og at de for eksempel må ta ansvar for å holde liv i bålet og vaske felles utstyr. På denne måten stiller de klare krav og ansvarliggjør elevene for det psykososiale miljøet i klassen.

Gjennom observasjonene og brevene ser jeg lærernes kunnskap, interesser og engasjement er helt avgjørende for at uteskole i seg selv skal bli en læringsfremmede aktivitet som

hensiktsmessig kan inkluderes i skolehverdagen. Ut fra denne studien ser jeg at mye står og faller på enkeltlærere da dette ikke nødvendigvis er forankret i hele skolekulturen. Det blir derfor prisgitt at sammensettingen av lærere i et team består av lærere som alle ønsker å bruke uteskole som en del av den ukentlige undervisningen.

Det er viktig å trekke frem at noen av lærerne kommuniserte at de har tatt et stort steg utenfor komfortsonen i forhold til sin egen undervisningspraksis ved å starte med uteskole. Ut fra funnene i denne studien ser jeg at det kan være hensiktsmessig med mer erfaringsutveksling og veiledning på tvers av trinnene, slik at uteskole gir et bedre læringsutbytte TPO.

5. Oppsummering

Målet med oppgaven er å besvare problemstillingen «*hvordan kan uteskoleundervisning bidra til tilpasset opplæring?*». Rickinson m.fl. påpekte i sin forskning at det er behov for å se nærmere på hvordan uteskoleundervisning gjennomføres og forholdet mellom klasseromsundervisning og uteskoleundervisning. Tidligere forskning på TPO viser at ved siden av en *inkluderende* tilpasning er *variasjon* avgjørende suksessfaktorer for TPO. Funnene i denne oppgaven er ment som et bidrag til å belyse noe av det uutnyttede potensialet.

Gjennom studiet har jeg sett nærmere på hvordan bruk av uteskole som læringsarena og variasjon i blant annet lærestoff, organisering, læremidler, arbeidsmåter og metoder, kan bidra til å fremme TPO.

Det første funnet jeg vil trekke frem er at jeg fant en tydelig forskjell på arbeidet som gjøres i forkant og i etterkant mellom trinnene. Gjennom analysen av brevene fant jeg at lærerne delte Deweys syn rundt fordelene og nødvendigheten av å bygge bro mellom teori og praksis, og at læringsaktiviteter i og utenfor klasserommet ikke kommer i konflikt med hverandre, men heller bør utfylle hverandre. Men disse tankene kom ikke frem i praksis på 6. trinn. Har var det et gap mellom det som skjedde på uteskole og i klasserommet.

Det andre funnet i studien viser hvordan utekskole kan ha en positiv effekt på *tilpasset språkopplæring*. Funnene har blitt forankret i forhold til blant annet Herholdt (2005) sin forskning på læringstrykk, Dewey sin teori om primær- og sekundær- erfaring, og Vygotskys spontane og vitenskapelige begrepsopplæring, samt barnets proximale utviklinssone.

Det tredje funnet viser at *differensieringskategoriene* til Dale og Wærness (2008) og Jordet (2010), var fremtrende ved uteskoleundervisningen som ble gjennomført. Funnene viser at utskoleundervisning gav muligheter til å fremme TPO gjennom variasjon og tilpassning av undervisningen innenfor de ulike kategoriene.

Det fjerde funnet viser lærerens rolle som *stilasbygger* i uteskoleundervisning. Funnene har blitt forankret i blant annet Bruners stilasteori.

Det femte funnet jeg vil trekke frem hvordan lærerens *faglige-, didaktiske-, ledelse- og realasjonelle- kompetanse*, sammen med *organiseringen* var viktige faktorer for at uteskole kan bidra til å fremme TPO.

Avsluttende ord

Gjennom dette studiet har jeg fått flere nye innfallsvinkler på hvordan uteskole kan bidra til å fremme tilpasset opplæring og hvilke krav dette stiller til selve organiseringen på skolenivå, til lærerteam og til den enkelte lærer. Lærerne gir uttrykk i brevene at det er avgjørende at lærerteamet har ledelsens støtte i forhold til å prioritere å bruke det utvidende læringsrommet på en systematisk måte. Selv om det er forankret i læreplanverket at en skal bruke utemiljøet i opplæringen, så opplever flere at presset på resultater overskygger verdien av den praktiske tilnærmingen som uteskole gir muligheter for.

Funnene i denne studien viser at det foreligger behov for mer kunnskap rundt bruken av uteskoleundervisning. Jeg sitter igjen med flere nye spørsmål rundt emnet etter denne studien. Jeg stiller meg nye spørsmål som: *Hvordan kan en utvikle en felles skolekultur som fremmer bruken av uteskoleundervisning til å gi bedre tilpasset opplæring? Hvordan kan en sikre kompetanseoverføring fra et lærerteam til et annet? Hvordan kan metodefriheten til lærerne som er forankret i Kunnskapsløftet påvirke bruken av det utvidede klasserommet?* Oppgaven kan derfor synes å være et bidrag til videre forskning som igjen kan gi nytte til gjennomføringen av uteskole i praksis i skolen.

6. Litteraturliste

- Arntzen, E. og Tolsby, J. (Red.) (2010): *Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Høgskolen i Akershus ISSN nr. 1501-6080
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda og Møreforskning: Volda.
- Berg, G. (1999): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bråten, I. og Thurmann-Moe (1996): "Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis". I I. Bråten (red.): *Vygotsky i pedagogikken* (s.123-142). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dale, E.L. (1996). (red.). «John Dewey og reformpedagogikken». I *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster* (s. 231-256). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E.L, Wærness, J.I. (2008). «Tilpasset og differensiert opplæring i fellesskolen. Rom for alle-blikk for den enkelte» i Dahle, E.L, *Fellesskolen- skolefaglig læring for alle* (s. 277-307). Oslo: Cappelen Forlag AS.
- De nasjonale forskningsetiske komitéene. (2009). *Forskningsetikk*. Lokalisert på <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Naturvitenskap-og-teknologi/Forskningsetikk/>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring- for lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Herholdt, H. (2005). «Danskundervisning omkring katederet og under træernes kroner». I E. Mygind (red.) *Udeundervisning i folkeskolen* (s. 107-121). Rødkilde: Institutt for Idræt Museum Tusulanums Forlag.
- Imsen, G. (2006). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

-
- Jordet, A.N. (2002). *Lutvann-undersøkelsen: en case-studie om uteskolens didaktikk. Delrapport 1: Uteskole – en didaktikk for helhetlig utvikling: en undersøkelse av Lutvann-lærernes erfaringer med uteskole*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
 - Jordet, A.N. (2003). *Lutvannundersøkelsen: en case-studie om uteskolens didaktikk. Delrapport 2: En undersøkelse av innhold og metoder i uteskolen på Lutvann skole*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
 - Jordet, A.N. (2009). *Hva er uteskole?* Hentet fra <http://www.udir.no/Fysisk-aktivitet-i-skolen/Tema/Arealer/Uteskole/Hva-er-uteskole/>
 - Jordet, A.N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom*. Oslo: Cappelen Damm AS.
 - Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. (Meld. St. 16, 2006-2007). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
 - Kunnskapsdepartementet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Midli.utg). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet Lokalisert på <http://www.udir.no/lareplaner/kunnskapsloftet/>
 - Lillejord, S. (2012). «Læring som en praksis vi deltar i». I Manger, T, Lillejord, S, Nordahl, T, Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s.217-245). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
 - Limstrand, T. (2000). *Ut er in? En kartlegging av uteaktivitet i barnehager, SFO og grunnskoler i Nordland*. Salten Friluftsråd: Rapport.
 - Manger, T. (2012). «Motivasjon og læring». I Manger, T, Lillejord, S, Nordahl, T, Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 279 - 307). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
 - Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning: -Evidensbaserede undervisningsstrategier*. Frederikshavn: Dafolo A/S.
 - Munthe, E. (2005): Læreren og læring; mellom usikkerhet og skråsikkerhet. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 6/2012, s. 431-445.
 - Mygind, E. (2005): "Elevers fysiske aktivitet i ude- og indeundervisning". I E. Mygind (red.) *Udeundervisning i folkeskolen* (s. 91-105). Rødkilde: Institutt for Idræt Museum Tusculanums Forlag.
 - Nordahl, T. (2009). "Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen". I Nordahl, T (red), Dobson, S (red). (2009). *Skolen og elevens forutsetninger* (s. 193-

212). *Om tilpasset opplæringer i pedagogisk praksis og forskning*. Hamar/Lillehammer: Opplandske bokforlag.

- Opplæringsloven, LOV1998-07-17-61. § 1-3. (Sist endret 2009)
- Opplæringsloven, LOV1998-07-17-61. § 2-8. (Sist endret 2012)
- Opplæringsloven, LOV1998-07-17-61. § 5-1. (Sist endret 2005)
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Young Choi, M., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A Review of Research on Outdoor Learning: Executive Summary*. London: National Foundation for Educational Research and King's College London; Field Studies Council.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringa*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sjøbakken O.J. (2012) Avhandling PHD; *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Tønnessen, L. K. B. & Valvik, R. (2002). De første reformelevene gjennom småskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (4), 285 – 300.
- Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek AS.
- Øzerk, K.Z (1996): ”Vygotsky i tospråkighetsforskningen”. I I. Bråten (red.): *Vygotsky i pedagogikken* (s. 160-187). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Øzerk, K.Z (1996): ”Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring ”. I I. Bråten (red.): *Vygotsky i pedagogikken* (s. 97- 119). Cappelen Akademiske Forlag Oslo.

7. VEDLEGG

Vedlegg 1:

OBSERVASJON DAG 2

LÆREREN:

Vender seg til klassen:
Vender seg til grupper:
Vender seg til enkelt elever:
Vender seg ikke til elevene:
Er ikke tilstede:
Lærer snakker:
Lærer lytter til elev:
Lærer gir praktisk beskjed:
Lærer motiverer/inspirerer/oppmunttrer:
Lærer presenterer fagstoff/instruerer:
Lærer kontrollerer elevarbeid:
Lærer korrigerer elevatferd:
Lærer arbeider med å få ro i klassen:

ELEVENE/ KLASSEN:

Gruppearbeid:
Individuelt arbeid:
Lytter til lærer:
Lytter til medelev:
Arbeider med felles arbeidsoppgaver:
Arbeider med differensierte arbeidsoppgaver:

Vedlegg 2

Oslo 4/2-15

Informasjonsbrev angående datainnsamling til en bacheloroppgave om uteskole og tilpasset opplæring.

Hei!

Tusen takk for at du vil være med å bidra i min bacheloroppgave. Jeg har valgt å bruke en forskningsmetode som heter brevmetoden. I hovedsak går brevmetoden ut på at personer eller grupper oppfordres til å svare skriftlig med utgangspunkt i noen grunnleggende spørsmål rundt det emnet en ønsker å finne ut noe mer om. Det som står i "brevet" vil jeg sette i en sammenheng med relevant teori rundt uteskole og tilpasset opplæring, og igjen se dette opp mot hva jeg har observert i praksis.

Min problemstilling til bacheloroppgaven er:

Hvilke muligheter gir uteskole til å gi tilpasset opplæring?

Hele eller deler av brevet du skriver vil kunne bli referert inn i teksten. Både du og eventuelt andre du referer til vil bli anonymisert, og eventuelt sensurert om det skulle virke avslørende. Det er helt frivillig og delta, og du kan trekke deg fra prosjektet så lenge oppgaven ikke allerede er publisert. Etter planen skal oppgaven være ferdig i mai 2015. Brevet ditt vil bli slettet når bacheloroppgaven er ferdig skrevet.

Du skal svare på to oppgaver, hvor den første er en åpen oppgave. Den andre oppgaven er mer spesifikt rettet mot tilpasset opplæring og uteskole.

1. Beskriv en vanlig uteskoledag.**2. Hvilke muligheter og utfordringer mener du uteskole gir til tilpasset opplæring i forhold til ordinær klasseromsundervisning?**

Når du skriver vil jeg at du skal fortelle med egne ord, det du føler er viktig å formidle. Det er ikke nødvendig med en lang avhandling, men trekk frem det du anser som viktig. Tenk helt tilbake fra *planleggingen/forarbeidet* til dere var ferdig med *vurderingsarbeidet/etterarbeidet*. Beskriv gjerne *kritiske suksessfaktorer*, "*læringstrykk*" og spesielle *opplevelser/erfaringer* i uteskole *knyttet til tilpasset opplæring*. Gjør det gjerne personlig og bruk konkrete eksempler.

Jeg vil høre din historie og dine erfaringer!

Om det skulle være noe du lurer på, ta gjerne kontakt.

Jeg vil starte analysearbeidet i uke 8. Jeg håper dere har mulighet til å sende deres brev elektronisk til meg **innen fredag 13. februar. E-post: elisabeth@amundsen.be**

Med vennlig hilsen

Elisabeth Amundsen Sand

Høgskolen i Hedmark.

Avd. LUNA

Veileder: Hege Knudsmoen

Mail: hege.knudsmoen@hihm.no

Vedlegg 3

En uteskoledag på 6.trinn

Jeg observerte 6. trinn to ganger, men det er kun den ene observasjonen som blir presentert her. Jeg kommer til å kommentere hendelser som var ulikt på observasjonene.

Oppstarten:

Dagen startet med oppmøte utenfor skolen kl. 08.00. Lærerne kommer ut og fordeler felles utstyr. En av lærerne tar et raskt opprop, mens den andre går rundt og kontrollerer at alle har skikkelig bekledning. Så er de klare til å gå og de får beskjed om å stoppe ved første sjekkpunkt.

Turveien:

Elevene får gå i eget tempo og lærerne fordeler seg innad i gruppen. En lærer holder seg alltid bakerst. Det er en liten gruppe på fire elever som raser av gåre. De småløper om kapp. Bakerst er det en skravlete guttegruppe på tre elever som driver og knytter sekkene sine sammen og tuller. Alle elevene virker tilsynelatende glade og fornøyde og alle har noen å gå med. Når de kommer til første sjekkpunkt samler lærerne elevene og dagens oppgaver som skal løses på turveien blir gjennomgått. Fem utvalgte elever blir med en av lærerne for å handle matvarene de trenger til mat og helse opplegget. De utvalgte elevene var denne gangen elever som er tospråklige, og som har krav på særskilt norskopplæring. Resten av klassen blir delt inn i faste grupper som de bruker i stasjonsundervisning i klasserommet. Hver gruppe får utdelt et ark med diverse spørsmål og oppgaver som gruppen skal løse sammen på vei opp. Hvordan de velger å løse dette, er opp til gruppen. Spørsmålene går på lokalmiljøet som: Navn, byggeår og arkitekt på en kirke de går forbi, hovedveier de krysser, beregning av avstand (krever at de følger med på skilt underveis), beregne høydemeter og telle antall kumløkk. Jeg velger begge gangene å følge den gruppen som går i butikken for å se hvordan dette blir gjennomført. I denne presentasjonen presenterer jeg observasjonen fra gruppen som bestod av tospråklige elevene. I kapittel 5 vil jeg drøfte på hvordan dette ble gjennomført forskjellig fra den andre gruppen.

I butikken:

Kjell stoppet opp utenfor butikken og leste opp handlelisten for elevene og hva de trengte. Han gikk igjennom hva de ulike matvarene var, og elevene fikk i oppgave å finne disse i butikken og putte de i en felles handlekurv. To av elevene (jenter) var selvsikre og beveget seg trygt mellom hyllene, og visste stort sett hva de skulle ha og hvor de skulle finne de ulike matvarene, mens de tre guttene fokuserte ikke så mye på oppgaven og heller tullet litt seg imellom. Elevene velger ukritisk mellom ulike typer paprika, og får beskjed av læreren å bytte til den paprikaen som er billigst. Elevene kobler ikke dette til pris, men til navn på varen. En av guttene nærmest roper ut at de må velge "Firstprice", for det har han sett på TV. Kjell nikker bekræftende og smiler litt, men kommenterer ingenting rundt prisen. Elevene tok med seg denne erfaringen når de kom til ostedisken, og de fikk beskjed om å finne 2 pakker med revet ost. Elevene begynner umiddelbart å lete etter Firstprice uten å tenke på prisen eller vekt. Guttene er litt mer interessert nå, siden det var de som hadde klart å finne "riktig" paprika. De finner Firstprice sin revet ost, men denne gangen var det ikke dette produktet Kjell ville ha. Han forklarer at denne "osten" ikke inneholder ekte ost, og dermed er ikke næringsinnholdet så bra i dette produktet som et litt dyrere produkt. Han viser hvilken ost de skal velge i stedet på grunn av næringsinnholdet.

I ostedisken tok Kjell også en gjennomgang av hva som er forskjellen på stykkpris og kilopris, og elevene fikk i hoderegningsoppgave å finne ut hvilken ost som var billigst av den som var oppgitt med stykkpris eller den som hadde kilopris. Dette var vanskelig for alle sammen, så han modellerte derfor igjennom regnestykkene sammen med dem. Dette ble nok litt for avansert hoderegning for denne gjengen, men de tok poenget med at de måtte være bevisste på om det stod stykkpris eller kilopris.

"Løk" skapte litt usikkerhet blant guttene, mens jenten var helt sikre på at dette var den brune som kunne ligne på et eple. Guttene var i og for seg enige i dette, men de hadde lest at det stod løk på flere andre varer. Han ene går bort og viser de andre at her står det "purreløk", "vårløk", "rødløk" og "gressløk". Hvordan kunne jenten være så sikre på at det var riktig løk? Kjell griper inn og viser forståelse for at guttene kanskje er blitt litt forvirret. Han forklarer at når det bare står løk så snakker vi stort sett alltid om den brune, mens hvis det hadde vært noen av de andre så hadde det stått spesifikt på handlelisten. Han brukte anledningen til å fortelle om løkfamilien og ulike smaker. Denne misforståelsen fikk han rette raskt opp i gjennom å vise konkret de forskjellige grønnsakene. Før de går til kassen må elevene tippe vekten på

grønnsakene og nok en gang gjøre et overslag på hvor mye de tror at hver grønnsak koster ut fra den gitte kiloprisen som stod på hyllekanten. I kassen betalte Kjell med kort og elevene fordelte matvarene i sekkene sine.

Når de kom ut av butikken gikk de igjennom kvitteringen og så på vekten og prisen til grønnsakene og sammenlignet dette med hva elevene hadde tippet. Noen av elevene fikk seg en aha-opplevelse i forhold til vekt. To av dem hadde tippet at løken veide 1,5 kg, mens i virkeligheten var det ca 480 gr. Når de var ferdig med gjennomgangen av kvitteringen fikk de utdelt den samme oppgaven som de andre hadde fått som de skulle løse på turveien.

Oppgaveløsning på veien:

Vi gikk så til neste sjekkpunkt hvor vi møtte resten av klassen. Disse hadde fått tid til litt frilek mens de ventet på gruppen som hadde handlet. Lærerne samlet elevene igjen, og de gikk igjennom noen av oppgavene som de nå skulle ha funnet svaret på. Læreren kontrollsjekket svarene med alle gruppene, og hvordan de hadde løst oppgavene. Lærerne presiserte at noe av målet med denne oppgaven var å se hvordan elevene som gruppe klarte å samarbeide, fordele oppgaver og hjelpe hverandre, samtidig som de skulle bli kjent med nærmiljøet sitt. Elevene fikk så gå fritt i eget tempo til siste sjekkpunkt.

På leirplassen:

Når de kommer frem får de beskjed om å ta av sekker, og de som har båret felles utstyr eller mat samler dette på et sted. Læreren henvender seg til gruppen som helhet og forteller hva de skal gjøre i dag. Nemlig, å steke pizza på steinovner som de skal bygge selv. Læreren forteller at de skal bli delt inn i 3 grupper, og at gruppene vil bli vilkårlig delt inn. Klassen som hadde vært der før har hatt det samme opplegget slik at forholdene lå godt til rette. Elevene hadde fått beskjed på ukeplanen om ta med seg pizzadeig. Lærerne sjekker hvem som har husket dette ved håndsopprekning. De som hadde glemt deig får beskjed om at det er deres ansvar å spørre om noen av de andre har litt ekstra deig som de kan få.

For å få kunne tenne bålene trenger de å sanke ved. Lærerne går igjennom i felleskap hvor og hvordan type ved de skal se etter. Elevene har vært igjennom dette tidligere, men det er flere som ikke husker. En av lærerne presiserer at det er "tørrgran" de skal se etter. Lærerne ber elevene fortelle hva slags trær det er rundt leirplassen. Flere blir veldig usikre, og noen forsøker seg med å si at det er barnålstrær. Læreren roser eleven for dette og bekrefter at dette

er rett, og følger så opp med å spørre «hva slags type barnålstrær kjenner dere til?». Flere rekker opp hånda, og sier at det er furu og gran. Så kommer nok et oppfølgingsspørsmål fra læreren: «Hvordan kan vi se forskjell på disse?». «Lise» får svare på dette. Læreren sier så, «kan dere titte dere rundt, og se hva slags barnålstrær vi har rundt leirplassen ut fra beskrivelsen som «Lise» gav?» Alle elevene titter seg engasjert rundt og flere begynner å hviske seg imellom. Etter hvert kommer hendene i været, og læreren plukker ut en av guttene til å svare. «Jeg tror det er furutrær her, barnålene er ganske lange og greinen sitter nesten bare i toppen av trærne, også så jeg masse kongler sist gang vi var her og disse lignet på konglene som furua har, liten og rund.». Læreren nikker bekreftende og sier at det er en god forklaring, og at det er fint at han hadde lagt merke til hvordan konglene hadde sett ut. Han legger også til at konglene til grantrærne er lengre og smalere.

Læreren fortsetter å spørre: «Kan vi finne ved rundt her da?» - nei! svarer elevene nærmest i kor. Før de går i gang med å sanke ved tar de en felles gjennomgang av steinovnen, og hvordan denne fungerer og hvordan den skal bygges opp. To av ovnene er i relativt i god stand, mens den siste hadde rast sammen siden forrige gruppe var der. Gruppene blir så satt til å planlegge og fordele oppgavene som er:

1. Sanke ved
2. Finne never til opptenning
3. Bygge og sikre området rundt stienovnen og kontrollere at steinovnen var intakt og trygg til å tenne bål på
4. Forberede matvarene, kutte opp grønnsaker, lage redskaper til å flytte og ta pizzaene ut og inn av ovnen. Kjell tar med seg noen fra hver gruppe som skal sanke ved, mens lærer Kristin blir igjen på leirplassen og starter med å hjelpe den gruppen som fikk bålplassen til den steinovnen som hadde falt sammen. Elevene får beskjed om å se på hvordan de to andre var bygd opp før de starter. Det viser seg at dette er en vanskelig oppgave, og flere elever melder seg gradvis ut. Noen går og «later som de leter etter ved», mens andre melder seg til å kutte grønnsaker i stedet. Denne gruppen trenger mye lærerstøtte så læreren blir stående sammen med en elev for å bygge opp den raserte steinoven.

De andre gruppene kommer fint i gang og jobber godt. Noen viser seg som klare ledere og vil gjerne gjøre alle oppgavene selv. Her skjærer lærer Kristin inn, og gir noen av elevene konkrete oppgaver for å sikre at alle bidrar.

Etter litt over 1 t kommer de andre elevene tilbake med store vedkubber som må kløyves, og jeg registrerer at energien og entusiasmen stiger hos alle elevene igjen. Det er tydelig at de liker å ha noe konkret å gjøre, og det blir kamp om øksene som lærerne har tatt med. Noen elever har lært å kløyve med spikkekniv og stein og setter i gang. De elevene som ikke har noe utstyr, blir litt uvirksomme og blir sittende og se på de andre. Etter en stund griper lærerne inn og sier at nå skal de som ikke har fått prøvd seg, bytte med de som har prøvd. Flere av jentene ønsker å prøve seg på øksen og Kjell samler de og tar en gjennomgang av hvordan de skal gjøre det, og sikkerhetsreglene. Han blir på denne gruppen til alle har fått prøvd og elevene viser stor mestringsglede av å klare å håndtere øksen og de store og tunge vedkubbene. På andre grupper hjelper elevene hverandre og kommer med råd og tips. De bokstavelig talt heier på hverandre. En tyrkisk jente viser stor styrke og behersker øksen elegant til de andre elevens applaus.

Lærerne er veldig klare på at dersom ikke alle bidrar og de ikke får sanket nok ved så vil det ikke bli noe pizza. De poengterer hele tiden at elevene har selv ansvar for å holde liv i bålet og at de hele tiden har nok ved. Når steinovenene har blitt varme nok til å steke pizzaen på, er det stor stemning i leieren og masse entusiasme. Alle er opptatt med seg og sin pizza, og de aller fleste glemmer helt at de har ansvar for å holde liv i bålet og passe på at de har nok ved. Noen bål dør derfor helt ut til stor frustrasjon i gruppa. Lærerne velger konsekvent å ikke hjelpe disse gruppen, men går bort og repeterer hvilket ansvar de selv har fått i forhold til bålet.

Noen av elevene gir helt opp og setter seg demonstrativt ned, mens et par av elevene tar ansvar og prøver å få fyr igjen. De samarbeider og jobber godt og får dermed noen ekstra fyrstikker av lærerne. Til slutt får alle stekt pizzaene sine, og hver gruppe lager uoppfordret en ekstra pizza til de voksne også.

Oppsummering og avslutning:

Før de avslutter tar lærerne en felles samling hvor de oppsummer hva de har jobbet med, hva de har lært, og hva klassen må jobbe med til neste gang. Elevene svarer reflektert og lærerne trekker frem og roser spesielt de elevene som tok ansvar for bålet når det hadde sluknet og ikke gav opp. Deres bidrag til fellesskapet ble anerkjent og verdsatt av alle.

Før de forlater leirplassen rydder de sakene sine og påser at bålene er forsvarlig slukket og søppel og matrester blir samlet i egen pose. Fellesutstyret blir fordelt og ordenselevne får ansvar for å frakte søppelen ned fra skogen og kaste dette i container når de kommer tilbake.

På tilbaketuren er det ingen oppgaver som skal løses, slik at alle holder et relativt høyt tempo. Når de kommer tilbake på skolen tar lærerne en opptelling av elevene, og 5 stk. må bli igjen og vaske felles utstyr så dette er klart til neste gruppe som skal på tur uken etter. Resten får gå hjem.

Utover dette var det ikke noe mer etterarbeid som ble gjort i klasserommet. Dagen etter var det helt nye emner og temaer som stod på timeplanen, slik at det de hadde jobbet med på uteskole ble ikke tatt med og bearbeidet i klasserommet.

En uteskoledag på 7.Trinn

På 7. trinn var det to klasser som var på uteskole samtidig, så jeg valgte å følge A-klassen. Jeg observerte en uteskoledag hvor de benyttet det samme skogsområdet som 6. trinn. Uteskoledagen på 7. trinn fortonet seg på mange måter lik som på 6. trinn, men disse startet skoledagen i klasserommet, hvor de gikk igjennom dagens tema, mål og kriterier. Etter det hadde de en introduksjons økt hvor de gikk igjennom teori rundt dagens tema som var vikingtiden.

Opplegget på turveien og undervisningsopplegget på uteskoleområdet ble gjennomført på ganske lik måte som på 6. trinn. Elevene laget «vikinggrøt» på stormkjøkken og bygget en vikinglandsby av materialet de fant ute. Når de kom tilbake avsluttet de skoledagen i klasserommet igjen, hvor de hadde en oppsummerende refleksjonsøkt. Her skrev de i loggbøkene sine, hva de har gjort, opplevd og hva de har lært ut fra målet og kriteriene for dagen. Klassene skulle fortsette med vikingtiden i klasserommet resten av uken, og uken etter også. De hadde planlagt videre arbeid, hvor de skulle starte med et skriveprosjekt i norsk som skulle handle om vikingtiden. Dette er kun en kortfattet oppsummering av denne observasjonen. Andre relevante observasjoner vil bli drøftet mer i dybden i kapittel 4.